

УДК 378.147:78.071

DOI: 10.34670/AR.2026.98.58.025

Основы формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах

Юй Хань

Аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48;
e-mail: yui@herzen.spb.ru

Аннотация

Статья посвящена осмыслению основ формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах в педагогических вузах Китая. В центре внимания находится выявление внутренней логики ее профессионального становления в музыкально-педагогической подготовке. Показано, что в условиях подготовки будущего педагога-музыканта коммуникативная компетенция не может пониматься только как культура речи или совокупность навыков социального взаимодействия. Ее содержание расширяется за счет включения музыкально-исполнительского, невербального и коллективно-рефлексивного измерений. Обосновывается положение о том, что ансамблевое музицирование на медно-духовых инструментах представляет собой особую образовательную среду, в которой коммуникация выступает не внешним сопровождением учебной деятельности, а ее внутренним механизмом. Выявлено, что именно в ансамбле студент переходит от формального участия в совместной работе к переживанию ответственности за общий художественный результат, а это делает ансамблевую практику принципиально значимым ресурсом профессионального становления. Коммуникативная компетенция студента-духовика определяется как интегративное качество, соединяющее педагогическое, исполнительское и полисубъектное измерения, а ансамблевое музицирование на медно-духовых инструментах следует рассматривать не просто как форму коллективного исполнительства, а как модель профессионально-коммуникативной подготовки будущего педагога-музыканта.

Для цитирования в научных исследованиях

Юй Хань. Основы формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 2А. С. 222-232. DOI: 10.34670/AR.2026.98.58.025

Ключевые слова

Коммуникативная компетенция, педагог-музыкант, ансамблевое музицирование, медно-духовые инструменты, полисубъектный подход, музыкально-педагогическое образование, профессиональная подготовка, ансамблевое взаимодействие.

Введение

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями развития высшего педагогического образования, ориентированного на формирование компетентностной модели специалиста. В условиях усложнения профессиональной деятельности педагога-музыканта возрастает значение не только исполнительской подготовки, но и способности к эффективному взаимодействию в образовательной и художественной среде. Коммуникативная компетенция в этой связи выступает как одно из ключевых профессиональных качеств, обеспечивающих успешность педагогической и исполнительской деятельности.

Особую значимость данная проблема приобретает в системе музыкально-педагогического образования, где профессиональная деятельность изначально носит коллективный и взаимодействующий характер. При этом в практике подготовки студентов-музыкантов сохраняется определенное противоречие между высоким уровнем требований к исполнительскому мастерству и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования коммуникативной компетенции.

Дополнительную актуальность теме придает специфика подготовки студентов, обучающихся игре на медно-духовых инструментах. Их профессиональная деятельность в значительной степени реализуется в условиях ансамблевого взаимодействия, требующего согласованности действий, слуховой координации и развитых навыков невербальной коммуникации. Однако данные аспекты зачастую рассматриваются как вторичные по отношению к технической подготовке.

Таким образом, возникает научная проблема, заключающаяся в необходимости теоретического осмысления и обоснования педагогических основ формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования.

Как показывают исследования К.С. Серкова, В.М. Апримова, Б.В. Панкова, Е.М. Михайлюк и Т.В. Сорокиной, для духового ансамбля зависимость художественного результата от качества взаимодействия особенно велика, поскольку многие параметры звучания не могут быть полноценно освоены в индивидуальном классе и требуют опыта совместного действия [Серков, 2020; Апримов, 2010; Панков, 2013; Михайлюк, 2023].

Следовательно, исследовательский вопрос состоит в том, почему именно ансамблевое музицирование на медно-духовых инструментах способно стать базовой средой формирования коммуникативной компетенции студента-педагога. Ответ на него требует перехода от описания подходов к аналитическому синтезу. Цель работы заключается в исследовании основ формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах в условиях музыкально-педагогического образования. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проанализировать научные подходы к пониманию коммуникативной компетенции в педагогике и уточнить ее содержание применительно к музыкально-педагогическому образованию; раскрыть специфику коммуникативной компетенции студентов, обучающихся игре на медно-духовых инструментах, с учетом особенностей их профессиональной деятельности; обосновать педагогический потенциал ансамблевого музицирования как среды формирования коммуникативной компетенции; выявить роль полисубъектного подхода в организации образовательного взаимодействия и формировании коммуникативной компетенции студентов; уточнить структурные компоненты коммуникативной компетенции в контексте ансамблевого музицирования.

Основная часть

Современное педагогическое образование все в меньшей степени удовлетворяется подготовкой специалиста, который лишь воспроизводит усвоенные знания и алгоритмы. От будущего педагога требуется способность входить в сложные ситуации взаимодействия, выстраивать сотрудничество, координировать коллективные действия и превращать обучение в пространство смыслового обмена. Для музыкально-педагогической сферы эта установка особенно значима, поскольку здесь профессиональная состоятельность определяется не только объемом знаний и уровнем исполнительской техники, но и умением существовать в живой ткани художественно-педагогического общения. Именно поэтому проблема формирования коммуникативной компетенции приобретает в музыкальном образовании не частный, а системный характер.

Однако в практике подготовки музыкантов нередко сохраняется скрытая иерархия, в которой исполнительское мастерство мыслится как «главное», а коммуникативные качества — как вторичные, сопутствующие. На первый взгляд такая логика кажется убедительной: студент должен прежде всего овладеть инструментом, стилем, репертуаром, техникой звукоизвлечения. Но именно она и создает фундаментальное противоречие. Музыкант-педагог, особенно работающий в системе педагогического вуза, почти никогда не действует в режиме замкнутой индивидуальности. Его профессиональная реальность — это урок, репетиция, ансамбль, оркестр, обсуждение художественного замысла, управление коллективной динамикой, педагогическая коррекция, эмоциональная поддержка и рефлексия. Значит, сама природа будущей деятельности требует, чтобы коммуникативная компетенция рассматривалась не как приложение к исполнительской подготовке, а как ее внутреннее условие.

Понятийная трудность начинается уже с самой категории «коммуникативная компетенция». В педагогической литературе она часто употребляется как очевидная и саморазумеющаяся, но при внимательном рассмотрении обнаруживается, что за ней скрываются разные исследовательские оптики. Работы И.А. Зимней, Р.Ш. Агамуратовой, А.И. Рашидовой, И.С. Даниловой, Л.В. Большаниной, Е.С. Мичуриной, Н.Д. Колетвиновой, М.В. Стуриковой, Е.Н. Цимбалюк и других авторов показывают, что универсального и однозначного определения этого феномена в современной науке нет [Зимняя, 2003; Агамуратова, Рашидова, 2015; Данилова, 2002; Большанина, Мичурина, 2019; Стурикова, 2014; Цимбалюк, 2018]. И это не недостаток теории, а индикатор того, что коммуникативная компетенция всегда конкретизируется внутри определенной деятельности.

Именно поэтому опора на работы И.А. Зимней, которая рассматривает коммуникативную компетентность как интегративное качество личности, связанное со способностью строить речевое и социальное взаимодействие в зависимости от задач и условий общения, важна как отправная точка для следующего шага [Зимняя, 2003]. Для студента-духовика, чья профессиональная зрелость формируется в пространстве совместного музицирования, коммуникация развертывается не только через слово, но и через музыкальный звук, интонационный отклик, паузу, дыхательный импульс, ритмическую согласованность, жест, взгляд, микродвижение корпуса. В таком контексте коммуникация перестает быть исключительно речевой и приобретает многослойный художественно-деятельностный характер. При этом принципиально важно подчеркнуть, что перенос общей модели коммуникативной компетенции в сферу музыкального образования без ее профессиональной конкретизации приводит к методологическому упрощению. В такой ситуации коммуникация

начинает пониматься как внешнее сопровождение деятельности, тогда как в художественно-исполнительском процессе она выступает внутренним механизмом организации действия. Иначе говоря, в музыкально-педагогической подготовке коммуникация не обслуживает деятельность, а структурирует ее изнутри.

Здесь и возникает первое существенное теоретическое уточнение. Коммуникативная компетенция студента-духовика не должна определяться как простая «музыкальная версия» общей коммуникативной компетенции. Она имеет более сложную природу: в ней соединяются педагогическая коммуникация, социальное взаимодействие и музыкально-исполнительский диалог. Иными словами, студент-духовик не просто умеет общаться; он должен быть способен коммуникативно мыслить в музыкальном процессе, воспринимая партнера не как внешний фон для собственного звучания, а как соучастника в создании художественного результата.

В этом смысле показателен анализ трудов Р.Ш. Агамуратовой, А.И. Рашидовой, И.С. Даниловой, Л.В. Большаниной, Е.С. Мичуриной, Н.Д. Колетвиновой и других исследователей. Ценность этих работ заключается не в том, что они дают единый ответ, а в том, что каждая из них высвечивает отдельный слой проблемы. Так, профессионально-педагогическая линия у Р.Ш. Агамуратовой и А.И. Рашидовой [Агамуратова, Рашидова, 2015] помогает понять коммуникативную компетенцию как условие эффективности будущего учителя; структурно-компонентный взгляд Л.В. Большаниной и Е.С. Мичуриной [Большанина, Мичурина, 2019] выявляет ее сложный состав; рефлексивная перспектива, развиваемая рядом педагогов, показывает, что без осознания и коррекции собственного поведения коммуникация не превращается в профессиональное качество. Но для музыкально-педагогического исследования принципиально важно не просто сложить эти элементы вместе, а увидеть, каким образом они начинают работать иначе внутри ансамблевой практики. В этой связи возникает необходимость уточнить статус ансамбля в системе профессиональной подготовки. Если рассматривать его исключительно как форму закрепления исполнительских навыков, то его коммуникативный потенциал оказывается вторичным. Однако при более глубоком анализе становится очевидным, что ансамбль выполняет иную функцию — он создает ситуацию, в которой индивидуальное исполнительское действие изначально включено в систему межличностных и художественных связей.

Следовательно, ансамблевое музицирование следует трактовать как особый тип образовательной организации, где деятельность изначально носит кооперативный и коммуникативно насыщенный характер. Это и обеспечивает его принципиальную значимость для формирования коммуникативной компетенции. Именно здесь ансамблевое музицирование обнаруживает свой подлинный педагогический потенциал. В трудах К.С. Серкова [Серков, 2020], В.М. Априамова [Априамов, 2010], Б.В. Панкова [Панков, 2013], Е.М. Михайлюк [Михайлюк, 2023], Т.В. Сорокиной [Сорокина, 2017], а также китайских исследователей Нин Ю. [Нин, 2022], Чжан М. [Чжан, 2021], Чжан Ц. [Чжан, 2018] и Ян Лу [Ян Лу, 2021] ансамбль может быть понят по меньшей мере на трех уровнях: как фактор развития коммуникативных способностей, как форма музыкальной коммуникации и как пространство полисубъектного взаимодействия. Эта трехуровневая логика представляется особенно продуктивной, потому что позволяет уйти от упрощенного тезиса «ансамбль развивает общение». Само по себе такое утверждение верно, но слишком общее. Важно понять, каким образом и за счет чего происходит это развитие.

На первом, инструментально-прикладном уровне ансамбль действительно выступает как среда, где студент учится слышать другого, соизмерять свои действия с действиями партнеров,

соблюдать дисциплину совместной работы. Здесь правомерна позиция тех авторов, которые трактуют ансамбль как фактор развития коммуникативных способностей. Но если ограничиться только этим уровнем, ансамбль легко свести к удобной тренировочной площадке для универсальных навыков, что обедняет его художественно-педагогический смысл.

Гораздо глубже второй уровень — культурно-коммуникативный. Когда Е.М. Михайлюк рассматривает ансамблевое музицирование как универсальный язык коммуникации, акцент смещается с организационной стороны взаимодействия на смысловую [Михайлюк, 2023]. Для музыканта коммуникация здесь заключается не в том, чтобы только договориться о темпе, штрихе или фразировке, а в том, чтобы войти в музыкальный диалог, в котором художественный смысл рождается между участниками. Тогда коммуникативная компетенция включает способность не просто координировать действия, но понимать и передавать интонационно-образное содержание совместного исполнения. Это уже не внешний навык, а особый способ профессионального существования в искусстве.

Однако наиболее значимым для исследуемой темы является третий уровень — методолого-педагогический. Именно он позволяет рассматривать ансамбль не как «полезную форму занятий», а как модель такой образовательной организации, в которой субъектность всех участников становится реальным фактором обучения. В этом месте возникает подлинная научная новизна: ансамбль следует понимать не просто как коллективную исполнительскую форму, а как педагогически организованное пространство полисубъектной коммуникации, где формирование компетенции происходит через совместное принятие решений, распределение ответственности и рефлексивное проживание общего результата.

Важно отметить, что данные уровни не существуют изолированно, а образуют иерархически организованную систему. Переход от первого уровня ко второму и третьему отражает усложнение самого понимания ансамбля: от внешне наблюдаемого взаимодействия — к внутреннему смысловому единству и далее — к осознанию ансамбля как формы организации субъектного опыта. В этом переходе заключается педагогический ресурс ансамбля. Пока студент остается на первом уровне, его коммуникативная активность носит адаптивный характер: он подстраивается, выполняет требования, реагирует. На втором уровне появляется интерпретационное соучастие, а на третьем — ответственность за совместное решение.

Полисубъектный подход, описанный И.В. Вачковым [4], И.Ф. Исаевым, Е.Н. Кролевецкой, Ф.И. Собяниным и другими исследователями, важен тем, что он переводит исследование коммуникации из плоскости «обмена информацией» в плоскость «совместной деятельности». Если традиционная педагогическая модель легко выстраивается вокруг оси «преподаватель — носитель знания / студент — адресат воздействия», то полисубъектная логика требует признать активность всех участников взаимодействия. Для ансамбля это особенно органично: художественный результат в нем не может быть произведен односторонне. Даже при наличии лидера, педагога или концертмейстера общий эффект создается через распределенное взаимодействие, в котором каждый участник одновременно и влияет, и подстраивается, и предлагает, и принимает. Принципиально важно, что полисубъектный подход не устраняет роль преподавателя, а качественно ее трансформирует. Преподаватель перестает выступать исключительно как источник требований и оценок и становится организатором пространства взаимодействия, в котором студенты приобретают опыт совместного действия. В этом контексте ансамбль превращается в модель профессиональной ситуации будущего педагога: здесь необходимо не только владеть материалом, но и уметь выстраивать взаимодействие, учитывать позицию другого, регулировать динамику группы. Таким образом, полисубъектность

в ансамбле реализуется не декларативно, а через практику совместного решения художественных задач, что делает ее одним из ключевых механизмов формирования коммуникативной компетенции.

Именно поэтому формирование коммуникативной компетенции в ансамбле не сводится к наращиванию отдельных умений. Оно происходит как перестройка самой позиции студента. На ранних этапах обучения он часто действует из индивидуально-исполнительской логики: старается чисто сыграть свою партию, соблюсти технические требования, не ошибиться. Но в ансамбле этого недостаточно. Чтобы прозвучать вместе, нужно отказаться от иллюзии самодостаточности. Нужно научиться слышать не только себя, но и структуру общего звучания; не только выражать собственное намерение, но и соотносить его с намерениями других; не только исправлять свои ошибки, но и брать на себя долю ответственности за коллективный результат. Этот переход от индивидуального исполнительского усилия к совместному художественному действию и составляет ядро формирования коммуникативной компетенции.

Следует подчеркнуть, что данный процесс носит не линейный, а ситуационно-зависимый характер. Коммуникативная компетенция формируется не в результате последовательного усвоения отдельных навыков, а через включенность студента в разнообразные коммуникативные ситуации, требующие гибкого реагирования. Каждая репетиция, каждое совместное исполнение становится микро-ситуацией профессионального взаимодействия, в которой студент сталкивается с необходимостью принимать решения, корректировать собственные действия и учитывать позицию других участников. В этом смысле ансамбль выступает как динамическая система педагогических ситуаций, обеспечивающая естественное развитие коммуникативной компетенции.

Для медно-духовой группы такая динамика проявляется особенно отчетливо. Если для некоторых иных инструментальных составов возможна относительно автономная линия партии, то в ансамбле медно-духовых тесная зависимость между дыханием, атакой, фразировкой и тембровым балансом делает каждого участника буквально включенным в телесно-звуковую координацию с другим. Как показывают исследования музыкантов-педагогов и методистов духового исполнительства, параметры звукообразования на медно-духовых инструментах усиливают зависимость художественного результата от согласованности дыхания, артикуляции, динамики и тембра [Серков, 2020; Априамов, 2010; Михайлюк, 2023]. Указанная зависимость усиливает значение телесно-координационного аспекта коммуникации. В ансамбле медно-духовых инструментов взаимодействие осуществляется не только на уровне слухового восприятия, но и через синхронизацию дыхательных и моторных процессов. В данном случае коммуникация приобретает комплексный характер, объединяя когнитивные, слуховые и телесно-двигательные компоненты. А это означает, что коммуникативная компетенция здесь формируется не только на уровне сознательных договоренностей, но и на уровне профессионально выработанной чувствительности к партнеру. В известном смысле ансамбль учит студента не просто общаться, а совместно дышать художественной задачей.

Отсюда вытекает и более точное понимание структуры исследуемой компетенции. Если исходить из работ И.А. Зимней [Зимняя, 2003], Л.В. Большаниной, Е.С. Мичуриной [Большанина, Мичурина, 2019], М.В. Стуриковой [Стурикова, 2014], Е.Н. Цимбалюк [Цимбалюк, 2018] и других авторов, можно выделить когнитивный, деятельностный, личностно-ценностный и рефлексивный компоненты [Априамов, 2010; Большанина, Мичурина, 2019; Кролевецкая, Исаев, 2022]. Но их следует аналитически переосмыслить через вопрос о том, что именно делает студента способным к подлинно ансамблевому взаимодействию.

Когнитивный компонент в таком случае означает не просто знание норм общения, а понимание закономерностей совместного художественного действия: как распределяются роли в ансамбле, как рождается интерпретационное решение, как связаны техническая дисциплина и коммуникативная надежность. Деятельностный компонент выражается не в абстрактном «умении работать в группе», а в способности выстраивать музыкально-исполнительскую координацию в реальном процессе репетиции и выступления. Личностно-ценностный компонент связан с преодолением индивидуалистической установки, с признанием ценности партнера и общего результата. Наконец, рефлексивный компонент означает способность анализировать не только качество исполнения, но и качество взаимодействия: где ансамбль теряет единство, почему не складывается диалог, в какой момент техническая проблема оказывается коммуникативной.

Такое прочтение позволяет увидеть, что коммуникативная компетенция студента-духовика имеет полимодальную природу. Она объединяет речь, слух, телесность, эмоционально-образное соучастие, дисциплину ансамблевого поведения и рефлексивное осмысление процесса. Именно поэтому ее формирование не может быть вынесено в отдельный учебный модуль по типу «развитие коммуникативных навыков». Оно должно происходить внутри тех видов деятельности, где коммуникация является не внешней оболочкой, а внутренним механизмом достижения результата. Ансамблевое музицирование в этом отношении уникально: здесь невозможно формально присутствовать и при этом не коммуницировать. Даже молчание одного участника, его несвоевременный вдох, неслышанная динамика или проигнорированный жест уже становятся коммуникативным событием, влияющим на общий ход исполнения.

Осмысление структуры коммуникативной компетенции позволяет сделать еще один важный вывод: ее компоненты не функционируют автономно, а реализуются в тесной взаимосвязи. Например, недостаточная сформированность когнитивного понимания ансамблевого взаимодействия неизбежно приводит к ошибкам в деятельности, а отсутствие рефлексии препятствует их осмыслению и коррекции. Поэтому формирование коммуникативной компетенции требует целостного педагогического воздействия, направленного не на отдельные элементы, а на их интеграцию в единую систему профессионального поведения.

Сохранение китайского образовательного контекста придает обсуждаемой проблеме дополнительную значимость. Китайские исследователи Чжан М., Чжан Ц., Ян Лу, Нин Ю. рассматривают коллективные формы обучения как значимый ресурс профессиональной подготовки, укорененный в национальной педагогической традиции [Чжан, 2021; Чжан, 2018; Ян Лу, 2021; Нин, 2022]. Но и здесь важно избежать поверхностной логики. Было бы ошибкой сводить китайский контекст лишь к ценностям дисциплины и коллективизма. Подлинный исследовательский интерес заключается в другом: как соединить эти традиционно сильные стороны коллективной подготовки с современным требованием субъектности студента. Полисубъектный подход оказывается здесь особенно перспективным, потому что позволяет не противопоставлять дисциплину и активность, а мыслить их в единстве. Студент не просто подчиняется ансамблю; он входит в него как ответственный субъект, способный к инициативе, самоограничению ради общего дела и осмысленному сотрудничеству.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что ансамблевое музицирование выполняет двойную функцию: с одной стороны, оно выступает средством профессионального обучения, с другой — становится формой организации коммуникативного опыта. Такое двойственное положение ансамбля делает его уникальным педагогическим инструментом, поскольку в нем

совпадают цели художественного и коммуникативного развития. Это позволяет рассматривать ансамблевую практику как одну из ключевых точек пересечения исполнительской и педагогической подготовки будущего музыканта.

Таким образом, основы формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах следует понимать как единство трех взаимосвязанных положений. Во-первых, коммуникативная компетенция будущего педагога-музыканта имеет расширенную, профессионально конкретизированную природу и включает музыкально-исполнительское измерение наряду с речевым и социальным. Во-вторых, ансамблевое музицирование является не просто формой коллективного исполнительства, а особой образовательной средой, где коммуникация выступает внутренним механизмом достижения художественного результата. В-третьих, наиболее продуктивным способом теоретического объяснения и педагогической организации этого процесса является полисубъектный подход, позволяющий рассматривать ансамбль как пространство совместной субъектной активности. Именно в этой связке — «профессионально конкретизированная коммуникативная компетенция — ансамбль как среда — полисубъектность как методологическое основание» — и сосредоточена исследовательская новизна рассматриваемой проблемы.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что проблема формирования коммуникативной компетенции студентов-духовиков в педагогических вузах Китая не может быть решена путем простого включения в учебный процесс отдельных коммуникативных упражнений или за счет декларативного признания значимости общения. Речь идет о более глубокой задаче — о переосмыслении самой логики профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта.

Коммуникативная компетенция студента-духовика должна пониматься как интегративное качество, в котором соединяются педагогическое взаимодействие, музыкально-исполнительский диалог, невербальная координация и рефлексивная регуляция совместной деятельности. Такое понимание снимает ограниченность подходов, сводящих коммуникацию лишь к культуре речи или социально-психологической адаптивности.

Ансамблевое музицирование на медно-духовых инструментах, в свою очередь, предстает не как дополнительная форма учебной практики, а как пространство, где студент реально проживает опыт координации, сотрудничества, художественного взаимопонимания и ответственности за коллективный результат. Именно поэтому ансамбль следует рассматривать как одну из ключевых сред формирования коммуникативной компетенции.

Наиболее продуктивной методологической рамкой для объяснения данного процесса выступает полисубъектный подход. Он позволяет увидеть в ансамбле не сумму отдельных исполнителей и не объект руководства со стороны преподавателя, а систему взаимодействующих субъектов, в которой коммуникативная компетенция развивается не отвлеченно, а в самой ткани совместного художественно-педагогического действия.

В этом состоит принципиальный вывод: формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе ансамблевого музицирования на медно-духовых инструментах является не побочным эффектом коллективной музыкальной практики, а ее внутренней педагогической функцией. Именно такое понимание открывает перспективу для целенаправленного развития будущих педагогов-музыкантов в системе высшего педагогического образования Китая.

Библиография

1. Агамурадова Р. Ш., Рашидова А. И. Формирование коммуникативной компетенции студента в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015. № 6 (47). С. 64–67.
2. Априамов В. М. Ансамблевое музицирование кларнетистов как педагогическая технология // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 156–159.
3. Большанина Л. В., Мичурина Е. С. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 3 (35). С. 7–14.
4. Вачков И. В. Полисубъектный подход как возможная методологическая основа инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1). С. 21–37.
5. Данилова И. С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя (на неязыковых факультетах) : дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2002. 215 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Кролевецкая Е. Н., Исаев И. Ф. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 114–135.
8. Михайлюк Е. М. Ансамблевое музицирование как универсальный язык коммуникации // Образовательный форсайт. 2023. № 2 (18). С. 235–241.
9. Нин Ю. О некоторых особенностях духового ансамблевого исполнительства и использования их в КНР // Искусство. Педагогика. Культура : науч. и науч.-метод. ст. СПб., 2022. С. 95–98.
10. Панков Б. В. Ансамблевое музицирование — действенная форма профессионального становления музыканта // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2013. С. 125–132.
11. Серков К. С. Игра в ансамбле как важнейшая составляющая обучения игре на духовых инструментах // Вестник музыкальной науки. 2020. Т. 8. № 1. С. 151–157.
12. Сорокина Т. В. Ансамблевое музицирование как средство воспитания музыканта // Все грани ансамбля : сб. науч.-метод. ст. Краснодар, 2017. С. 3–10.
13. Стурикова М. В. Развитие коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза на занятиях по языковым дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 238 с.
14. Хань Юй. Ансамблевое музицирование как среда профессионального взаимодействия // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 11-2. С. 206–213.
15. Цимбалюк Е. Н. Развитие коммуникативных компетенций у будущих социальных работников в образовательном процессе вуза // Научные разработки: евразийский регион : материалы Двенадцатой междунар. науч. конф. М., 2018. С. 68–72.
16. Чжан М. Современное состояние и перспективы вузовского обучения по классу ансамбля духовых инструментов в Китае // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 7. С. 1484–1488.
17. Чжан Ц. Ансамблевое музицирование в китайской культуре и образовании // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 1 (34). С. 173–176.
18. Ян Лу. Ансамблевая подготовка как компонент практико-ориентированного подхода в учебном процессе медно-духового класса в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7-4 (109). С. 152–155.

Foundations for the Formation of Students' Communicative Competence in the Process of Ensemble Music-Making on Brass Instruments

Yu Han

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika River Embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: yui@herzen.spb.ru

Yu Han

Abstract

The article is devoted to understanding the foundations for the formation of students' communicative competence in the process of ensemble music-making on brass instruments in pedagogical universities in China. The focus is on identifying the internal logic of its professional development in musical-pedagogical training. It is shown that in the context of training a future music teacher, communicative competence cannot be understood only as a culture of speech or a set of social interaction skills. Its content expands due to the inclusion of musical-performance, non-verbal, and collective-reflexive dimensions. The proposition is substantiated that ensemble music-making on brass instruments represents a special educational environment in which communication acts not as an external accompaniment to educational activity, but as its internal mechanism. It is revealed that it is precisely in the ensemble that the student moves from formal participation in collaborative work to experiencing responsibility for the overall artistic result, and this makes ensemble practice a fundamentally significant resource for professional development. The communicative competence of a brass student is defined as an integrative quality combining pedagogical, performance, and multi-subject dimensions, and ensemble music-making on brass instruments should be considered not simply as a form of collective performance, but as a model of professional-communicative training for a future music teacher.

For citation

Yu Han (2026) Osnovy formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov v protsesse ansamblevogo muzitsirovaniya na medno-dukhovyykh instrumentakh [Foundations for the Formation of Students' Communicative Competence in the Process of Ensemble Music-Making on Brass Instruments]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (2A), pp. 222-232. DOI: 10.34670/AR.2026.98.58.025

Keywords

Communicative competence, music teacher, ensemble music-making, brass instruments, multi-subject approach, musical-pedagogical education, professional training, ensemble interaction.

References

1. Agamuradova, R. Sh., & Rashidova, A. I. (2015). Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii studenta v protsesse professional'noy podgotovki v pedagogicheskom vuze [Formation of students' communicative competence in the process of professional training at a pedagogical university]. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Nove gumanitarnye issledovaniya*, 6(47), 64–67.
2. Apriamov, V. M. (2010). Ansamblevoe muzitsirovanie klyarnetistov kak pedagogicheskaya tekhnologiya [Ensemble music-making of clarinetists as a pedagogical technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2, 156–159.
3. Bol'shanina, L. V., & Michurina, E. S. (2019). Pedagogicheskaya model' razvitiya kommunikativnoy kompetentsii budushchikh pedagogov v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Pedagogical model for developing communicative competence of future teachers in the educational space of the university]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 3(35), 7–14.
4. Chzhan, M. (2021). Sovremennoe sostoyanie i perspektivy vuzovskogo obucheniya po klassu ansamblya dukhovyykh instrumentov v Kitae [Current state and prospects of university training in the brass ensemble class in China]. *Manuskript*, 14(7), 1484–1488.
5. Chzhan, Ts. (2018). Ansamblevoe muzitsirovanie v kitayskoy kul'ture i obrazovanii [Ensemble music-making in Chinese culture and education]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 1(34), 173–176.
6. Danilova, I. S. (2002). Razvitie kommunikativnoy kompetentsii v protsesse professional'no-pedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya (na neyazykovyykh fakul'tetakh) [Development of communicative competence in the process of professional-pedagogical training of a future teacher (at non-language faculties)] (Candidate's dissertation). Tula.

7. Khan' Yui. (2025). *Ansamblevoe muzitsirovanie kak sreda professional'nogo vzaimodeystviya* [Ensemble music-making as an environment for professional interaction]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 11-2, 206–213.
8. Krolevetskaya, E. N., & Isaev, I. F. (2022). *Sotsiokul'turnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor razvitiya polisub'ektnosti budushchego pedagoga* [Sociocultural educational environment of the university as a factor in the development of polysubjectivity of the future teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(6), 114–135.
9. Mikhaylyuk, E. M. (2023). *Ansamblevoe muzitsirovanie kak universal'nyy yazyk kommunikatsii* [Ensemble music-making as a universal language of communication]. *Obrazovatel'nyy forsayt*, 2(18), 235–241.
10. Nin, Yu. (2022). *O nekotorykh osobennostyakh dukhovogo ansamblevogo ispolnitel'stva i ispol'zovaniya ikh v KNR* [On some features of brass ensemble performance and their use in China]. In *Iskusstvo. Pedagogika. Kul'tura* (pp. 95–98). Saint Petersburg.
11. Pankov, B. V. (2013). *Ansamblevoe muzitsirovanie — deystvennaya forma professional'nogo stanovleniya muzykanta* [Ensemble music-making as an effective form of professional development of a musician]. In *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva* (pp. 125–132). Khabarovsk.
12. Serkov, K. S. (2020). *Igra v ansamble kak vazhneyshaya sostavlyayushchaya obucheniya igre na dukhovyykh instrumentakh* [Playing in an ensemble as the most important component of teaching wind instruments]. *Vestnik muzykal'noy nauki*, 8(1), 151–157.
13. Sorokina, T. V. (2017). *Ansamblevoe muzitsirovanie kak sredstvo vospitaniya muzykanta* [Ensemble music-making as a means of educating a musician]. In *Vse grani ansamblya* (pp. 3–10). Krasnodar.
14. Sturikova, M. V. (2014). *Razvitie kommunikativnoy kompetentsii studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza na zanyatiyakh po yazykovym distsiplinam* [Development of communicative competence of students of a professional-pedagogical university in language classes] (Candidate's dissertation). Ekaterinburg.
15. Vachkov, I. V. (2016). *Polisub'ektnyy podkhod kak vozmozhnaya metodologicheskaya osnova inklyuzivnogo obrazovaniya* [Polysubjective approach as a possible methodological basis for inclusive education]. *Inklyuziya v obrazovanii*, 1(1), 21–37.
16. Yang Lu. (2021). *Ansamblevaya podgotovka kak komponent praktiko-orientirovannogo podkhoda v uchebnom protsesse medno-dukhovogo klassa v Kitae* [Ensemble training as a component of the practice-oriented approach in the educational process of the brass class in China]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 7-4(109), 152–155.
17. Tsymbaliuk, E. N. (2018). *Razvitie kommunikativnykh kompetentsiy u budushchikh sotsial'nykh rabotnikov v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Development of communicative competencies in future social workers in the educational process of the university]. In *Nauchnye razrabotki: evraziyskiy region* (pp. 68–72). Moscow.
18. Zimnyaya, I. A. (2003). *Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies — a new paradigm of educational outcome]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 5, 34–42.